CAPITOLO 10

CONCLUSIONI

La notevole diffusione degli strumenti informatici, che a partire dai primi anni Novanta sono intrinsecamente anche strumenti comunicativi, unitamente alla sempre maggiore sensibilità verso un approccio all'apprendimento di tipo socio-costruttivista, sono gli elementi dell'attuale contesto formativo che contribuiscono a renderlo fertile terreno per una miglior definizione e una più ampia diffusione del paradigma delle comunità virtuali di apprendimento.

L'indagine che abbiamo condotto evidenzia come sia alta la propensione da parte dei soggetti a partecipare a percorsi formativi che, affrancandosi dal tradizionale contesto dell'aula didattica, trovino nelle comunità virtuali un nuovo ambiente nel quale le interazioni e le azioni che si producono generino conoscenze e informazioni e producano risultati duraturi ai fini dell'apprendimento.

Grazie ai notevoli progressi delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, è oggi pressoché irrilevante distinguere le comunità in "reali" e "virtuali", soprattutto se tale distinzione è basata esclusivamente sul "mezzo" di comunicazione. Sono altri gli elementi che entrano in gioco nel sentirsi parte di una comunità che, quale pratica principale, condivide quella di apprendere.

I risultati della nostra ricerca sottolineano come i pilastri identificati da Wenger (1998a) nelle comunità di pratiche, cioè l'impegno reciproco, la condivisione del repertorio e gli obiettivi comuni, siano il vero sostegno anche delle comunità di apprendimento, e, trascendendo gli stessi dalla fisicità di un "luogo" reale, possano essere praticati e percepiti come presenti anche attraverso interazioni "virtuali".

Se l'elaborazione pedagogica e il progresso tecnologico ci sostengono nella realizzazione di comunità virtuali di apprendimento, dobbiamo tutti prestare la massima attenzione ad evitare che il predominio di interessi economici, le scorciatoie organizzative e gli orizzonti eccessivamente limitati, tutti elementi tipici soprattutto dei contesti lavorativi, facciano sì che si perduri

nell'applicazione ai percorsi di e-learning di un modello formativo ormai superato, centrato esclusivamente sulla fruizione individualistica di contenuti via computer, focalizzato sulla multimedialità e sulla frammentazione dei contenuti, con il presunto obiettivo di renderli più "digeribili", piuttosto che sulle notevoli potenzialità intercomunicative che tale strumento offre.

L'ambito lavorativo, piuttosto che luogo di involuzione dei progressi, dovrebbe diventare campo di sperimentazione di modalità formative più moderne ed efficaci, sia per le sempre più pressanti esigenze di garantire ai lavoratori una formazione continua, che per la maggior disponibilità di strumenti informatici, spesso unico e quotidiano strumento di lavoro. In particolare alle aziende non dovrebbe sfuggire l'opportunità di integrare la formazione con le procedure per il *knowledge management*, quella gestione della conoscenza ormai elemento strategico e irrinunciabile in qualsiasi organizzazione del nostro tempo.

A supporto di ciò gli ambienti universitari dovrebbero sviluppare e affinare ulteriormente l'elaborazione teorica a sostegno dell'applicazione delle nuove tecnologie quali adeguati strumenti per l'interazione sociale, anche attraverso la sperimentazione di modalità diverse di articolazione degli insegnamenti ed affiancando ai corsi tradizionali corsi che si sviluppano interamente o parzialmente on-line.

Comunque le tecnologie dell'informazione e della comunicazione sono, è importante ricordarlo, solo uno strumento, quindi se da una parte non devono prendere il sopravvento sui contenuti, d'altra parte è il loro utilizzo, in rapporto agli obiettivi che ci si prefigge, a renderle più o meno efficaci. Abbiamo comunque rilevato attraverso la nostra indagine come un certo grado di dimestichezza con le stesse agevoli l'approccio ai corsi on-line, rendendo i soggetti che segnalavano un più frequente utilizzo maggiormente fiduciosi circa le potenzialità e l'adeguatezza di tali strumenti nel supportare le comunità virtuali per l'apprendimento.

L'idea iniziale sui possibili esiti di questo lavoro, maturata nel corso della disamina dei maggiori contributi teorici, era che il paradigma delle comunità virtuali di apprendimento dovesse essere sostenuto da sistematici momenti di

interazione *face to face*, applicando il modello di e-learning definito *blended*, che prevede appunto l'alternanza di interazioni via computer con momenti di aula tradizionale.

I risultati dell'indagine indicano la possibilità di limitare, se non addirittura di evitare, momenti di incontro tradizionale. Presentati ambedue quali elementi organizzativi possibili di comunità virtuali di apprendimento, *l'alternanza con momenti di aula tradizionale* ha ottenuto un grado di importanza appena sufficiente, mentre *la possibilità di conoscere personalmente gli altri partecipanti* non ha raggiunto nemmeno il 6. Se a ciò aggiungiamo il fatto che la massima importanza veniva attribuita alla *possibilità di interagire via computer con tutti i partecipanti*, emerge un quadro che vede, per lo meno nel campione preso in considerazione, come possibile l'organizzazione di corsi interamente fruibili on-line.

Procedendo nell'analisi dei lavori dei numerosi autori citati, ci siamo rafforzati nella convinzione che è attualmente disponibile una vasta gamma di prodotti, che va da ambienti virtuali completi di tutti gli strumenti necessari a singoli strumenti "componibili". Tale amplia possibilità di scelta consente di rispondere alla particolari esigenze di ogni singola comunità, in quanto ciascuno dei programmi disponibili è maggiormente focalizzato su taluni particolari aspetti che devono essere tenuti in considerazione per l'efficace costituzione e supporto di comunità virtuali di apprendimento[1]. La nostra indagine sottolinea che queste comunità sono particolarmente condizionate, in misura disomogenea e con esiti contrastanti, sia da fattori squisitamente demografici, quali l'età, il sesso, il titolo di studio, l'attività svolta, che da numerose altre variabili, quali l'utilizzo precedente di ICT, l'atteggiamento più generale verso le nuove tecnologie, la frequenza di utilizzo, l'aver già partecipato o meno a corsi di formazione via computer, le motivazioni intrinseche od estrinseche che li hanno portato a frequentare quel particolare corso in modalità on-line.

[1] Lo stesso Wenger ha recentemente lanciato dal suo sito (www.ewenger.com) una ennesima ricerca di valutazione di quanto ad oggi la tecnologia informatica offre a supporto delle comunità di pratica, per aggiornare quella da lui stesso già condotta (Wenger, 2001; vedi pag. 63).

Oltre agli strumenti tecnologici ci sono numerosi altri aspetti da tener presente per la creazione e la "manutenzione" efficace di comunità virtuali di apprendimento.

Le comunità virtuali di apprendimento implicano la necessità di coinvolgimento di nuovi soggetti con ruoli nuovi. La nostra indagine evidenzia la necessità della presenza di un tutor o un moderatore, attribuendogli un elevato grado di importanza. Anche lo stile di conduzione praticato dal tutor, più o meno attivo, può influire sul livello e l'efficacia di interazione all'interno della comunità (Savardi, De Bernardi, Bianchi, Lazzeri, 2004).

Come abbiamo visto, la letteratura sull'argomento fornisce non solo fondamenti teorici all'azione dei tutor, ma anche strumenti pratici per monitorare livelli e direzioni dell'interazione, quali ad esempio il sociomailing, esaurientemente illustrato da Banzato (2002).

Il fattore umano, sia sul versante docente e organizzativo che su quello dei fruitori, costituisce l'elemento centrale delle comunità virtuali di apprendimento, che in quanto comunità sono soprattutto costituite da persone. La valorizzazione o la svalutazione dei ruoli tipici all'interno delle comunità, quali i leader spontanei, o quelli che Gladwell (2000) identifica come ruoli "critici", cioè connettori, esperti e venditori, può determinare il successo o l'insuccesso di una comunità.

L'importanza del fattore umano e la consapevolezza della sua totale imprevedibilità ci inducono a ricordare, come abbiamo già scritto, che le comunità sorgono, non vengono costituite (Wenger, 1998a).

Al di là dell'importanza del fattore tecnologico, che comunque abbiamo visto ci può fornire strumenti assolutamente adeguati alle nostre esigenze, oltre la fondatezza psicopedagogica dell'impianto organizzativo che vogliamo dare al nostro percorso formativo, supportata oramai da numerose ricerche e sperimentazioni, non possiamo che limitarci ad *auspicare* che tutti i nostri sforzi inducano la costituzione di una comunità virtuale di apprendimento efficace.

Il nostro studio ha coinvolto un gruppo di soggetti individuati tra i potenziali fruitori di corsi on-line, ma che solo nel 21% dei casi avevano già partecipato a corsi di formazione via computer. Ci siamo quindi trovati nell'impossibilità

oggettiva di sondare quanto tale partecipazione abbia potuto influire sull'atteggiamento verso la modalità organizzativa da noi proposta. Sarebbe quindi opportuno approfondire ulteriormente la questione del supporto sociale nella realizzazione di percorsi di e-learning attraverso la costituzione di comunità virtuali di apprendimento. Preso atto dell'efficacia di tale paradigma, nonché dell'atteggiamento sostanzialmente positivo di un campione di potenziali fruitori, resta da verificare "sul campo" la capacità di riprodurre tale modalità, proprio per la grande indeterminatezza che potrebbe caratterizzare tutti gli sforzi che si possono compiere in tal senso. Auspichiamo quindi che il nostro lavoro possa costituire la base per indagini future, indirizzate verso fruitori di corsi di formazione in e-learning, nel tentativo di delineare meglio come l'applicazione pratica delle nostre osservazioni, cioè l'utilizzo di particolari strumenti e l'applicazione di particolari modalità operative possa indurre la costituzione di comunità virtuali di apprendimento efficaci.